

Lütgert, Will

Programme der Curriculumrevision im Spannungsfeld wissenschaftlicher, politischer und unterrichtspraktischer Ansprüche

Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 1, S. 27-48



Quellenangabe/ Reference:

Lütgert, Will: Programme der Curriculumrevision im Spannungsfeld wissenschaftlicher, politischer und unterrichtspraktischer Ansprüche - In: Zeitschrift für Pädagogik 31 (1985) 1, S. 27-48 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-143362 - DOI: 10.25656/01:14336

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-143362>

<https://doi.org/10.25656/01:14336>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document. This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

pedocs
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

Zeitschrift für Pädagogik

Jahrgang 31 – Heft 1 – Februar 1985

I. Thema: Rückblick auf die Reform

- | | |
|------------------------------------|---|
| ANDREAS FLITNER | Gerechtigkeit als Problem der Schule und als Thema der Bildungsreform 1 |
| WILL LÜTGERT | Programme der Curriculumrevision im Spannungsfeld wissenschaftlicher, politischer und unterrichtspraktischer Ansprüche 27 |
| MANFRED PRENZEL/
ALFRED HEILAND | Reformieren als rationales Handeln. Wissenschaftliche Grundlagen der Bildungsreform 49 |

II. Diskussion

- | | |
|--|--|
| MICHAEL WINKLER | Über das Pädagogische an der Antipädagogik 65 |
| ANDREAS GRUSCHKA | Von SPRANGER zu OEVERMANN. Über die Determination des Textverstehens durch die hermeneutische Methode und zur Frage des Fortschritts innerhalb der interpretativen Verfahren der Erziehungswissenschaft 77 |
| HARTMUT TITZE/
AXEL NATH/
VOLKER MÜLLER-BENEDICT | Der Lehrerzyklus. Zur Wiederkehr von Überfüllung und Mangel im höheren Lehramt in Preußen 97 |

III. Besprechungen

- | | |
|------------------|--|
| HANS SCHIEFELE | HANS AEBLI: Zwölf Grundformen des Lehrens. Allgemeine Didaktik auf psychologischer Grundlage 127 |
| JÜRGEN DIEDERICH | KARL ASCHERSLEBEN: Didaktik 129 |
| JÜRGEN DIEDERICH | KLAUS PRANGE: Bauformen des Unterrichts. Eine Didaktik für Lehrer 133 |
| WOLFGANG KLAFKI | EWALD TERHART: Unterrichtsmethode als Problem 137 |

HARTMUT WOLF/
KLAUS HURRELMANN

HEINZ-HERMANN KRÜGER/RAINER LERSCH: Lernen und Erfahrung. Perspektiven einer Theorie schulischen Handelns 143

IV. Dokumentation

Pädagogische Neuerscheinungen 149

Hinweise zur äußeren Form der Manuskripte für die „Zeitschrift für Pädagogik“ 151

Contents

I. Topic: Educational Reform and Retrospective

ANDREAS FLITNER Justice as a School Problem and as an Issue of Educational Reform 1

WILL LÜTGERT Programs of Curriculum Revision under Conflicting Scientific, Political, and Educational Demands 27

MANFRED PRENZEL/
ALFRED HEILAND Reform as Rational Practice: The Scientific Basis of Educational Reform 49

II. Discussion

MICHAEL WINKLER On the Pedagogical Aspects of „Antipedagogics“ 65

ANDREAS GRUSCHKA From SRANGER to OEVERMANN: Hermeneutical Methods as Determinants of the Understanding of Texts. (On the Progress made by Hermeneutics in the Interpretative Methods of Educational Science) 77

HARTMUT TITZE/
AXEL NATH/
VOLKER MÜLLER-BENEDICT On the Supply and Demand Cycle in the Teaching Profession in Prussian Secondary Schools 97

III. Book Reviews

IV. Documentation

New Books

Format Requirements of Manuscripts To Be Submitted for Publication in the „Zeitschrift für Pädagogik“

Programme der Curriculumrevision im Spannungsfeld wissenschaftlicher, politischer und unterrichtspraktischer Ansprüche

Zusammenfassung

Der Artikel zieht eine Zwischenbilanz zum Stand der Curriculumrevision in der Bundesrepublik Deutschland. Im Übergang zu den siebziger Jahren wurden Programme der Curriculumrevision mit großen Hoffnungen verbunden: Angesichts einer Legitimationskrise des Bildungswesens und einer Krise der vorwiegend geisteswissenschaftlich orientierten Pädagogik, boten sozialwissenschaftlich orientierte Programme der Curriculumrevision die Aussicht, der Pädagogik im gleichen Zuge eine neue theoretische Basis zu geben und sie gesellschaftlich nützlich zu machen. Im Übergang zu den achtziger Jahren wird deutlich, daß die hochgespannten Erwartungen nicht eingelöst werden können. In dem Artikel werden drei in der Programmatik der Curriculumrevision zusammengefaßte Bezüge, der Wissenschaftsbezug, der Politikbezug und der Praxisbezug, rekonstruiert, um wichtige Chancen und Schwierigkeiten der Programmatik aufzudecken. Es wird für eine Reduktion der umfassenden Programmatik plädiert, um die Rahmenbedingungen besser erforschen zu können, die curriculare Reformen bestimmen.

In den zehn Jahren zwischen 1967 und etwa 1977 gilt – gemessen an der Zahl der Publikationen – die Aufmerksamkeit der Didaktiker in der Bundesrepublik Deutschland ganz überwiegend Fragen der Curriculumrevision¹. Zwar hat schon der DEUTSCHE AUSSCHUSS FÜR DAS ERZIEHUNGS- UND BILDUNGSWESEN 1954 auf die Notwendigkeit der Erneuerung der Bildungspläne im Rahmen einer „großen Reform“ hingewiesen, aber die Programmatik einer umfassenden wissenschaftlich angeleiteten Curriculumrevision wird erst von ROBINSOHN (1967) und ROTH (1968) aufgestellt (vgl. WESTPHALEN 1983, S. 724). Da ihre Forderung nach der „Erneuerung der Schule von innen her (...) den gesamten Begründungs- und Wirkungszusammenhang des Unterrichts umfaßt“ (KNAB 1981, S. 177) und sich unter den Stichworten „Ausschöpfung der Begabungsreserven“ und „Schaffung von Chancengleichheit“ mit der politisch allgemein angestrebten strukturellen und organisatorischen Modernisierung des Bildungswesens verbindet, wird die Programmatik der Curriculumrevision zu dem prominentesten Thema erziehungswissenschaftlicher Theoriebildung (vgl. ACHTENHAGEN/MEYER 1971, S. 7)². Diese Entwicklung wird – scheinbar paradox – durch zwei *Krisen* motiviert: (1) In der Bundesrepublik wird spätestens mit Beginn der sechziger Jahre deutlich, daß in einer Gesellschaft, die durch eine wachsende Technisierung, Ökonomisierung und Verwissenschaftlichung aller Lebensbereiche bestimmt wird, eine Tradition der Bildungsinhalte und der schulischen Strukturen durch bloßes Fortschreiben dieser Tradition nicht mehr gelingt. In dieser Situation sollen Programme der Curriculumrevision einspringen, um die drohende *politisch bedingte Legitimationskrise* des Bildungswesens durch Einsatz wissenschaftlicher Verfahren zu beheben. (2) Die wissenschaftlichen Verfahren stehen der Pädagogik aber aufgrund ihrer vorwiegend geisteswissenschaftlichen Orientierung nicht zur Verfügung. Am „Ausgang ihrer Epoche“ (DAHMER/KLAFFKI 1968) wird die Fähigkeit der geisteswissenschaftlichen Pädagogik, zur Veränderung gesellschaftlicher und unterrichtlicher Strukturen beizutragen, von jüngeren Vertretern dieser Forschungsrichtung bezweifelt. Die Pädagogik steckt in

einer *theoretischen Krise* und sucht nach neuen Orientierungen. Die von ROBIN-SOHN, ROTH und anderen führenden Erziehungswissenschaftlern in dieser Situation zur Überwindung der theoretischen Krise empfohlene „empirische Wende“ der Pädagogik geht auf Einsichten zurück, die diese Wissenschaftler im Verlauf ihrer Rezeption amerikanischer Forschungen im Bereich der Psychologie und Soziologie entwickelt haben (vgl. HESSE 1983, S. 715). Die Neigung der Pädagogen, im Übergang zu den siebziger Jahren fast jede erziehungswissenschaftliche Aussage auf die Curriculumrevision zu beziehen, wird möglicherweise durch die Faszination ihrer Programmatik hervorgerufen: Sie bietet die Aussicht, daß die Pädagogik *im gleichen Zuge* eine neue theoretische Basis gewinnen und gesellschaftlich nützlich werden kann. Auf jeden Fall verbinden Wissenschaftler die Curriculumrevision, wo immer sie sie fordern, mit drei „Versprechen“: (1) der Neuorientierung der Didaktik als Wissenschaft, (2) der Schaffung einer bildungspolitisch tragfähigen Reform und Legitimation schulischer Inhalte und (3) der Veränderung schulischer Praxis durch die Entwicklung neuartiger Forschungsstrategien und Lehr-/Lernmaterialien (vgl. KNAB 1983 a, S. 697). Auch wenn die Versprechen verschiedenartig motiviert sind und neben die Vorschläge einer erfahrungswissenschaftlichen Orientierung der Pädagogik auch Vorschläge zu ihrer gesellschaftstheoretischen sowie handlungstheoretischen Fundierung treten, so liegt diesen Versprechen doch ein gemeinsamer Zug zugrunde: Die Didaktiker wollen sowohl den politisch-administrativen Gesellschaftsbezug als auch den praktischen Unterrichtsbezug des Curriculum (NIPKOW 1969) „rational gestalten“: „Zum ersten Mal in der Geschichte des Schulwesens sollen Innovationen bis ins einzelne geplant, schulorganisatorische Änderungen unter Berücksichtigung aller Bedingungsfaktoren und Nebenwirkungen berechnet, sollen neue Unterrichtsgebiete durch vorgängige Theorie, gesichert durch Experiment und Erfolgskontrolle, eingeführt werden“ (BLANKERTZ 1971, S. 8f.).

Die Programme der Curriculumrevision, die vor dem Hintergrund eines allgemeinen gesellschaftlichen Reformbewußtseins propagiert werden, „reifen“ aber theoretisch und empirisch nicht aus, überlagern sich und werden – zum Teil unter großen Selbstbezeichnungen der Zunft – auch wieder zurückgenommen. Die umfassende, Wissenschaft, Politik und Praxis einbeziehende Gebärde der Curriculumrevision ist wahrscheinlich zu groß, die politisch zugestandene Zeit (BRIESE 1982) zu kurz, um (1) Curriculumforschung theoretisch und empirisch ausreichend zu konsolidieren und um (2) Revisionsprogramme, die den gesamten Wirkungszusammenhang des Unterrichts modernisieren sollen, politisch durchsetzungsfähig abzusichern. Die Phase der „Curriculumeuphorie“ (BLANKERTZ 1982) wird schließlich auch wenig genutzt, um (3) Curricula als praxisgerechte Planungshilfen direkt genug an die Alltagsprobleme von Schülern und Lehrern anzuschließen. Ein Durchgang durch die resümierende Literatur, die im Übergang zu den achtziger Jahren entsteht, spiegelt denn auch überwiegend Enttäuschung und Resignation wider: – theoretisch sei Curriculumforschung in einer „Sackgasse“ gelandet (BECKER 1980); – die Programmatik der Curriculumrevision sei politisch naiv, ökonomisch unbeholfen und pädagogisch blind (MENCK 1983, S. 46); – das unreflektierte Vorgehen von Curriculumentwicklungsgruppen und der Würgegriff einer reformhemmenden Bildungsverwaltung seien schuld am Tod einer „Curriculumentwicklung mit wissenschaftlichem Anspruch“ (HEITMEYER 1982, S. 75). Kurz: „Curriculum ist ‚out‘“

(TÜTKEN 1979, S. 347), die Publikationen unter diesem Stichwort nehmen rapide ab. Wer 1983 ein gut 900 Seiten starkes, den Stand der Forschung zusammenfassendes Handbuch vorlegt (HAMEYER/FREY/HAFT 1983), verhält sich – wie einer der Herausgeber in vorsichtiger Distanzierung anmerkt – antizyklisch (vgl. HAMEYER 1982, S. 82).

Im folgenden soll der Versuch gemacht werden, die drei in der Programmatik der Curriculumrevision zusammengefaßten Bezüge – den Wissenschaftsbezug, den Politikbezug und den Unterrichtsbezug – in der Absicht nachzuzeichnen, wichtige bezugsinterne und -externe Möglichkeiten und Probleme der Programmatik aufzudecken. Dabei wird deutlich, daß in den drei Bezügen sehr verschiedenartige, zum Teil widerspruchsvolle Kriterien für Erfolg und Mißerfolg gelten; im Bereich der Wissenschaft: Erkenntniszuwachs, im Bereich der Politik: Durchsetzungsfähigkeit, im Bereich des Unterrichts: Praktikabilität. Was die Programmatik der Curriculumrevision wissenschaftlich und gesellschaftlich zunächst attraktiv und später eher abstoßend macht, ist, daß sie nicht nur verspricht, die verschiedenen Kriterien in den drei Bereichen zu identifizieren und zu differenzieren, sondern daß sie auch vorgibt, über die Mittel zu verfügen, *weitgehend gleichzeitig* die aufgedeckten Kriterien in einen theoretisch, bildungspolitisch und unterrichtspraktisch befriedigenden Zusammenhang zu bringen. Die Enttäuschung über das Mißlingen dieser anspruchsvollen Programmatik läßt uns heute vielleicht auch jenen Zugewinn an Erkenntnis vergessen, den mehr als 15 Jahre Curriculumrevision der Didaktik gebracht haben.

1. Wissenschaftsbezug im Spannungsfeld politischer und praktischer Ansprüche

1.1. Das situationsorientierte Programm

Die relative Unbestimmtheit des Curriculumbegriffs, seine fehlende Verankerung in der Geschichte der jüngeren deutschen Didaktik macht ihn Ende der sechziger Jahre zunächst tauglich, um – frei von jeder verkrusteten Tradition – jene Strukturen aufzubrechen, die von der geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie ausgebildet worden sind. ERICH WENIGER hat darauf verwiesen, daß im Lehrplan die Lagerung der geistigen Kräfte in der Gesellschaft zum Ausdruck kommt, aber er „hat nie anzugeben vermocht, wie eine Überprüfung möglich sei, also ein Vergleich der Lehrplanentscheidungen (...) mit der tatsächlichen Lagerung der Kräfte in der Gesellschaft“ (BLANKERTZ 1970, S. 21f.). SAUL B. ROBINSON diagnostiziert diesen Mangel zu Recht nicht als Fehlen einer Methodologie, sondern als Versagen des geisteswissenschaftlichen Theoriebegriffs, also „jener Auffassung von Theorie, die nichts anderes ist als Hermeneutik der Erziehungswirklichkeit, die Auslegung der Praxis. Denn unter dieser Prämisse muß Didaktik sich darauf beschränken, bei einem vorgefundenen Kanon von Lehrgehalten und Wissenschaften anzusetzen und die immanenten Ziele dadurch zu formulieren, daß sie die vorgegebenen Inhalte identifiziert und die Bedingungen ihrer Transposition in den Unterrichtsvorgang klärt“ (BLANKERTZ 1970, S. 22). Damit ist nach ROBINSON eine nicht hinnehmbare, weil im Bannkreis der Tradition verharrende, Reduktion des didaktischen Problemhorizonts gegeben. Sie gilt es mit einem modernen, sozialwissenschaftlich orientierten Programm der Curriculumrevision aufzubrechen, um „Entscheidungen

über die Inhalte des Bildungsprogramms aus Beliebigkeit und diffuser Tradition hinaus in Formen rationaler Analyse und – soweit möglich – objektivierter Alternativen (zu) heben“ (ROBINSOHN 1967, S. 1).

Recht früh setzt sich zu Beginn der siebziger Jahre die Einsicht durch, daß das von ROBINSOHN entworfene Programm der Curriculumrevision in seiner Verhältnisbestimmung von Lebenssituationen, Qualifikationen, Inhalten und Lehrverfahren forschungspraktisch nicht einlösbar ist. Für die in diesem Abschnitt verfolgte Intention, die Folgen der sozialwissenschaftlichen Neuorientierung der Didaktik unter dem Einfluß der Curriculumsdiskussion nachzuzeichnen, ist jedoch nicht nur das methodische Scheitern, sondern auch ROBINSOHNS Umdeutung des bildungstheoretischen Rahmens der Lehrplantheorie in einen qualifikationstheoretischen Rahmen von Bedeutung, weil sie zu einer Neuorientierung der wissenschaftlichen Programmatik der Curriculumrevision führt. „Bildung als Vorgang, in subjektiver Bedeutung, ist Ausstattung zum Verhalten in der Welt“ (ROBINSOHN 1967, S. 13): Eine solche Begriffsbestimmung hat weitreichende Folgen, denn „nicht länger ist von der *Aneignung* der Welt (HUMBOLDTS ‚Verknüpfung unseres Ichs mit der Welt‘) die Rede, sondern nur noch von der *Ausstattung* zum Verhalten in der Welt“ (OELKERS 1983, S. 362). Die Ausstattung wird als eine der rationalen Planung zugängliche Qualifikation für die Verwendung in Lebenssituationen gedacht. Bei einem solchen im Hinblick auf Qualifikationen instrumentalisierten Bildungsbegriff muß die in der geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie und Didaktik vorherrschende Vorstellung von der Individualitätsbildung des Menschen, über die nicht verfügt werden kann, aufgegeben werden. Was an der Oberfläche noch als wissenschaftlich rationalistische Reformulierung des Bildungsbegriffs aussieht, erweist sich bei näherem Hinsehen als die Öffnung des Programms der Curriculumrevision für eine expandierende technokratische Planungsmentalität im Interesse größeren Wirtschaftswachstums. Erst Studien zur politischen Ökonomie des Ausbildungswesens (vgl. HUISKEN 1972) schärfen die Aufmerksamkeit der Didaktiker dafür, daß die Curriculumrevision mit der – nicht nur von ROBINSOHN vollzogenen – Umdeutung des Bildungsbegriffs in eine nicht durchschaute Umklammerung durch ökonomisches und technologisches Denken zu geraten droht. Der Bildungsökonomie ist es mit dem Konzept des „Humankapitals“ gelungen, einer breiten wissenschaftlichen und gesellschaftlichen Öffentlichkeit plausibel zu machen, daß Investitionen im Bildungssektor möglicherweise entscheidend für volkswirtschaftliches Wachstum und Kapitalverwertung sind. Damit wird die Frage nach der Effizienz des Bildungswesens mit einem Nachdruck gestellt, dem sich die Didaktik (wie die Erziehungswissenschaft als ganze) nur durch Rationalisierung und Ökonomisierung ihres Konzepts der Planung von Qualifikationsprozessen anpassen kann, will sie nicht in ein bildungspolitisches Abseits geraten. „ROBINSOHN hat diesen umgreifenden bildungsökonomischen Zusammenhang der Curriculumforschung noch nicht voll sehen, geschweige denn reflexiv in sein Modell aufnehmen können. (...) Daß die Revision der Lerninhalte, die Substitution der Bildung durch die Qualifikation und der Optimierungsversuch von Lernprozessen *die* Konsequenz des ökonomisch-quantifizierenden Zugriffes war, blieb ihm verschlossen“ (BLANKERTZ 1975, S. 204f.).

1.2. Gesellschaftstheoretisch fundierte Programme

In kritischer Auseinandersetzung mit dem situationsorientierten Programm ROBIN-SOHNs sind vor allem die Arbeiten seines Schülers ZIMMER (1972/73), die im Kreis um KLAFFI entstandenen Entwürfe der Lehrplanrevision in Hessen (vgl. u. a. KLAFFI u. a. 1972) sowie der fachdidaktisch-strukturalistische Ansatz der Münsteraner Arbeitsgruppe um BLANKERTZ (vgl. u. a. BLANKERTZ 1975) Belege für die von vielen Erziehungswissenschaftlern erkannte Notwendigkeit, sich in der Programmatik der Curriculumrevision wissenschaftlich neu zu orientieren. Um einen bloß technologisch-quantifizierenden Zugriff auf das Curriculum abzuwehren, wird zur Legitimation dessen, was im Bildungssystem einer durch Ökonomie, Technik und Wissenschaft geprägten Zivilisation gelernt werden soll, ein gesellschaftstheoretisch vermittelter Begriff der Bildung beziehungsweise der Emanzipation entwickelt. Er soll zwar den politisch-gesellschaftlichen Anspruch des Staates an seine Bürger aufnehmen, ihn aber auch brechen, indem er „ihn rückbezieht auf die Bedingungen der ökonomisch begründeten Herrschaft von Menschen über Menschen“ (BLANKERTZ 1974 b, S.68). Die gesellschaftstheoretische Neuinterpretation des neuhumanistischen Bildungsbegriffs orientiert sich weitgehend an der von HABERMAS (1968) im Anschluß an die Frankfurter Schule entworfene Theorie der „erkenntnisleitenden Interessen“. Bei der Münsteraner Arbeitsgruppe geht die bildungstheoretische Auslegung dieser Theorie im wesentlichen in die Konstruktion „fachdidaktischer Strukturgitter“ ein. Die Produktion von Strukturgittern ist jedoch nur der erste Schritt einer Strategie der Curriculumrevision. Insgesamt fünf Schritte hat BLANKERTZ (⁸1974 a, S. 177 ff.) am Beispiel des Faches Arbeitslehre programmatisch skizziert: (1) Ein fachdidaktisch ausgelegter, gesellschafts- und bildungstheoretisch begründeter Entwurf (Strukturgitter) ist die Vorgabe für (2) erfahrungswissenschaftlich kontrollierte Unterrichtsprojekte. Deren Ergebnisse werden (3) zu analytisch ermittelten gesellschaftlichen Qualifikationsanforderungen nach Maßgabe einer „Theorie der Beherrschung technischer Prozesse“ in Beziehung gesetzt. Auf dieser Basis wird (4) ein vorläufiger Lehrplan erstellt, der nach Abstimmung mit den Zielen der Lehrpläne anderer Fächer (5) zu einem endgültigen Lehrplan im Gefüge des Gesamtcurriculum einer Schulreform ausgearbeitet wird. Obwohl am Münsteraner Ansatz deutlich wird, daß ein Curriculum sehr verschiedene Wurzeln hat, deuten die Argumentationen von BLANKERTZ an, daß die Kriterien, nach denen der Implikationszusammenhang der verschiedenen Curriculumelemente hergestellt wird, wissenschaftlich-rationale sind. So teilt das Münsteraner Programm mit dem ROBINSOHNschen Ansatz den Anspruch der „Wissenschaftlichkeit“, die alle Ebenen und Elemente des Curriculum durchdringen soll.

Dabei treten zunächst Schwierigkeiten im Bereich der Wissenschaft selber auf: Die forschungstheoretisch mit hohem Rationalitätsanspruch postulierten Modelle und Methoden der Curriculumrevision stehen den Forschern noch nicht zur Verfügung und müssen mit dem Risiko des Scheiterns erst in mühsamen begrifflichen und methodologischen Anstrengungen erarbeitet und wissenschaftlich durchgesetzt werden. Das führt dazu, daß die Kategorien und Kriterien der Münsteraner Arbeitsgruppe nicht die Kriterien der Praxis (oder der Praktiker) sind, sondern die der Wissenschaftler, „die sich dabei bestenfalls an einem von ihnen unterstellten Begriff von Praxis orientieren“ (RÜLCKER 1976, S. 183). Das Insistieren auf offenen Curricula gegenüber „geschlossenen“ hat in der Kritik dieser Form von Wissen-

schaftsorientierung seinen rationalen Kern. Sie gefährdet das ganze Programm, weil sie (organisierbare) Planungs- und (nicht organisierbare) Bildungsprozesse (BEKKER 1980) nicht unterscheidet; darüber hinaus unterschätzt sie das Problem der relativen Eigengesetzlichkeit von Praxis.

Ebenso gravierend wie das Fehlen eines praxisgerechten Konzepts von Unterricht ist das Fehlen eines gesellschaftlich angemessenen Konzepts von Politik und Macht. Man kann den Revisionsansatz der Münsteraner Arbeitsgruppe – ebenso wie die Zielkonzeption der Hessischen Rahmenrichtlinien – als den Versuch ansehen, „Schule und Unterricht in den konsequenten Dienst eines kontinuierlichen Abbaus der in Gesellschaft vorfindbaren Formen von irrationaler Herrschaft, Fremdbestimmung, Ungleichheit und sozialer Ungerechtigkeit“ zu stellen (MESSNER 1977, S. 38). Ein so verstandenes emanzipatorisches Programm der Curriculumrevision büßt allerdings die ihm „noch bei ROBINSON zugesprochene konsensstiftende Funktion ein. Didaktiker und Curriculumforscher verlieren den Status ‚ideologiefreier‘ Expertentums“ (a. a. O.) und werden zu einer Partei in der politischen Auseinandersetzung um das, was im Bildungssystem gelernt werden soll. Der offene oder verdeckte politisch-administrative Kampf um die Schicksale des Projektes „Arbeitslehre/Polytechnik“ des DEUTSCHEN INSTITUTS FÜR FERNSTUDIEN, der Hessischen Rahmenrichtlinien „Gesellschaftslehre“ und „Deutsch“ (vgl. FÖLLING 1978, S. 317 ff.) sowie des Curriculum „Politik“ in Nordrhein-Westfalen (HEITMEYER 1979) zeigt, daß die gesellschaftstheoretisch orientierten Curriculumforscher eine Einsicht der geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie übersehen, zumindest jedoch nicht genügend in Rechnung gestellt haben: die Etablierung neuer Lerninhalte – oder umfassender: neuer Curricula – ist eine Frage politischer Auseinandersetzung, also letztlich eine Machtfrage und keine Frage des wissenschaftlich angeleiteten Konsenses.

1.3. Basisnahe, pragmatische Programme

Noch ehe die wissenschaftsorientierten Programme der Curriculumrevision ausgearbeitet oder modifiziert werden können, werden sie von Vertretern einer neuen basisnahen und pragmatischen Programmatik der Curriculumrevision fundamental kritisiert (vgl. u. a. BRÜGELMANN 1972; SACHS/SCHEILKE 1973). Hinter Bezeichnungen wie „basisnah“, „pragmatisch“ oder „handlungsorientiert“ verbirgt sich von der Theoriebildung und Begründung her keine einheitliche Programmatik, vielmehr handelt es sich um Sammelbegriffe für unterschiedliche Ansätze und Bestrebungen, die innovations- und handlungstheoretisch fundiert werden. Gemeinsam ist ihnen die Überzeugung, daß die Betroffenheit von Schülern und Lehrern und ihre praktische Kompetenz zum Ausgangspunkt von Revisionsprogrammen gemacht werden müssen, soll nicht – auch unter emanzipatorischer Perspektive – eine bedenkliche Manipulation der Praxis durch Wissenschaft eintreten. Vier Merkmale sind für die basisnahen, pragmatischen Revisionsprogramme kennzeichnend (vgl. MEERTEN 1980, S. 105 f.): Prozeßorientierung, Partizipationsorientierung, Legitimation im Diskurs und Handlungsforschung.

Im Hinblick auf diese vier Merkmale werden bald Modifizierungen und Einwände formuliert, die auf die konzeptuellen Grenzen der Programme verweisen. Schon früh macht RUMPF (1973) auf Schwierigkeiten der Bearbeitung von Beziehungs- und

Inhaltsproblemen einer an der *Öffnung von Unterrichtsprozessen* interessierten Curriculumrevision aufmerksam. Insbesondere die Konstituierung von Unterrichtsgegenständen stellt sich als schwierig dar. Einerseits haben die in „offenen“ Curricula vorgestellten, im offenen Unterricht realisierten Situationen „Präparatcharakter“, andererseits sollen sie die Komplexität von lebensweltlichen Handlungen enthalten; einerseits sind die Situationen an die subjektiven Deutungen der am Unterricht Beteiligten gebunden, andererseits sollen sie auf „objektive“ gesellschaftlich vermittelte Strukturen aufmerksam machen.

Die *Partizipationsorientierung* führt – unter dem Stichwort „Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung“ (HUBER 1971) – zu einer Fülle von Modellversuchen und -programmen, die Lehrer aktiv in den Prozeß curricularer Entscheidungen einbeziehen und durch Curriculumentwicklung zur Partizipation befähigen sollen. Hier stellt sich heraus, daß die Partizipationsbereitschaft und -fähigkeit der Betroffenen *unter ihren gegebenen beruflichen Rahmenbedingungen* von den Projektinitiatoren überschätzt werden (STRITTMATTER 1983, S. 243). Als Konsequenz der Partizipationsorientierung wird das Konzept der *diskursiven Legitimation* vorgeschlagen, das an die HABERMASsche Diskurstheorie anschließt: Ein Curriculum gilt als legitimiert, wenn betroffene Schüler, Lehrer und Eltern sich in „praktischen Diskursen“ über den Sinn und die Rechtmäßigkeit von curricularen Einzelentscheidungen vergewissern können und wenn sie ihren Konsens an einem Geltungskriterium orientieren, „das durch die Beschreibung idealer Kommunikationsbedingungen als Möglichkeit konsensueller Wahrheit charakterisiert ist“ (LENZEN 1975, S. 261). Theoretisch verstrickt sich das Konzept der diskursiven Legitimation schnell in seine „Eigenprobleme“; zur praktischen Aufklärung darüber, wie Lehrer und Schüler sich „vor Ort“ entscheiden und zur konkreten Anleitung, wie sie sich gerechtfertigt entscheiden können, trägt das Konzept nichts bei (zur genaueren Explikation des Arguments siehe PRANGE 1977, S. 99). Darüber hinaus verkürzt das Konzept der diskursiven Legitimation das Problem, das es zu lösen verspricht, in zweifacher Weise. Die eine Verkürzung erscheint konzeptspezifisch, die andere teilt es mit anderen Legitimationstheorien. Der ausschließliche Bezug auf die handelnden Subjekte „vor Ort“ verdeckt den gesellschaftlichen Wirkungszusammenhang von politischen, ökonomischen, kulturellen, ideologischen und anderen interessenspezifischen Ansprüchen an das Curriculum und verkennt den Charakter der Schule als bürokratischer Organisation, an der sich ein möglicher Konsens der Betroffenen brechen kann. Mit den übrigen Legitimationstheorien (zur Übersicht: KÖNIG 1983) teilt das Konzept diskursiver Legitimation die Voraussetzung, daß Gründe, die in der Wissenschaft Geltung beanspruchen können, eine solche Geltung auch im Bereich der Praxis und der Politik haben. Ein solcher Geltungstransfer (vgl. MEERTEN 1980, S. 217) ist jedoch grundsätzlich problematisch.

Den veränderten Auffassungen von der Curriculumrevision und ihrer Legitimation entspricht auch eine veränderte Auffassung von Curriculumforschung, die ihren programmatischen Ausdruck in der *Handlungs- bzw. Aktionsforschung* findet (MOSER 1975). An die Stelle erfahrungswissenschaftlicher Konzepte treten partizipative. Die Differenz zwischen Forschungssubjekten und -objekten soll tendenziell aufgehoben werden, indem Wissenschaftler und Praktiker den Forschungs- und Entscheidungsprozeß gleichberechtigt gestalten. In ihm bemühen sich alle Betroffenen gemeinsam nicht nur um die *Erkenntnis* eines Praxisfeldes, sondern auch um

seine *Veränderung*. In der Handlungsforschung verbindet sich also das Interesse an der „Demokratisierung“ der Forschung mit der Hoffnung, angestrebte Reformprozesse durch die Beteiligung der Betroffenen an dieser Forschung von der Basis her zu beschleunigen (vgl. TERHART 1983, S. 536). Zwischen der anspruchsvollen Programmatik der Handlungsforschung und ihrer Einlösung besteht allerdings eine deutliche Diskrepanz. Berichte über Einzelprojekte liefern zwar im Detail eine Fülle von Erkenntnissen über Reformprozesse „vor Ort“ und ihre politischen Rahmenbedingungen (vgl. u. a. ZINNECKER u. a. 1975; KOST/MOSER 1977; KLAFFI u. a. 1982). Sie verweisen aber gleichzeitig auf die Grenzen, die dem partizipativen Konzept sowohl von der Praxis als auch von der Politik her gesetzt sind. Darüber hinaus muß als wissenschaftstheoretisch noch ungeklärt gelten, wie direkt Erkennen und – an Reformen interessiertes – Handeln in Forschungsprozessen aufeinander bezogen werden dürfen.

1.4. Programme der Curriculumrevision, keine Curriculumtheorie

Insgesamt spiegeln sich in den bisher skizzierten Programmen der Curriculumrevision unterschiedliche Auffassungen über eine Didaktik wider, die sich als Wissenschaft vom institutionalisierten Lehren und Lernen begreift. Es zeigen sich Verschiebungen der Aufgabenbeschreibungen: von der an Lebenssituationen orientierten Gesamtrevision des Curriculum zu emanzipations- beziehungsweise bildungstheoretisch angeleiteten Teilreformen von Fächern oder Schulstrukturen bis hin zu den mehr oder weniger politisch orientierten innovations- und handlungstheoretisch begründeten Basisreformen. Deutlich wird an den Verschiebungen das wachsende Interesse an den konkreten Problemen der Praxis und der Praktiker: Verstärkt reflektiert werden die Binnenstrukturen des Curriculum, sein Unterrichtsbezug (vgl. KNAB 1983a, S. 706). Verlorenzugehen droht die didaktische Erforschung der Außenstruktur des Curriculum, sein politisch-administrativer Gesellschaftsbezug. Seit dem Verdikt gegenüber einer unkritisch rezipierten Bildungsökonomie wird etwa der Zusammenhang von Bildung, Qualifikation und Arbeit in seiner Bedeutung für das Curriculum nur unzureichend bearbeitet. Es kann jedoch für den theoretischen Status der Didaktik nicht ohne Folgen bleiben, „wenn sie die durchgängige Bestimmtheit gesellschaftlicher Verhältnisse, individueller Lebensperspektiven und der Institutionen der Bildung durch berufliche Strukturen und gesellschaftliche Arbeitsverhältnisse ausklammert“ (TENORTH 1983, S. 672). Es fehlt die didaktische Bearbeitung der Legitimations- und Selektionsfunktionen schulischen Lernens sowie die kritische Reflexion seiner Organisations- und Institutionalisierungsfolgen (vgl. TREML 1981, S. 7); auch das gehört zur Vernachlässigung der Außenstruktur des Curriculum. Insgesamt muß der Zusammenhang von Gesellschaft, Curriculum und Unterricht theoretisch immer noch als ungeklärt gelten, denn die Außenstruktur des Curriculum wirkt in die Binnenstruktur hinein. „Aber den versuchten Situationsanalysen und den didaktischen Strukturgittern (sowie den basisnahen Revisionsprogrammen W.L.) zum Trotz haben wir keine befriedigenden Lösungen für die Aufgaben der Kriterienverschränkung und der Transposition von Begründungen und Entscheidungen auf jeweils andere Handlungsebenen“ (KNAB 1983b, S. 42).

Damit muß nach mehr als 15 Jahren Curriculumrevision ein zentrales Versprechen der Curriculumforscher als uneingelöst gelten. Die Neuorientierung der Didaktik

als Sozialwissenschaft, die sich in den verschiedenen Programmatiken der Curriculumrevision niederschlägt, hat keine Curriculumtheorie hervorgebracht, die das Zentralproblem der Curriculumrevision, nämlich die Integration des Politik-, Wissenschafts- und Praxisbezugs, zureichend rekonstruiert.

Ob in dieser Situation ein Rückgriff auf ältere deutsche Forschungstraditionen, etwa die der Praxeologie (so der Vorschlag von KAISER 1980) oder der geisteswissenschaftlichen Lehrplantheorie (so der Vorschlag von BLANKERTZ 1982), theoretische Fortschritte bringen kann, muß unentschieden bleiben. Ebenso bleibt offen, ob Versuche hilfreich sind, wissenssoziologische Ansätze, die sich mit den Bedingungen der Transformation kulturellen Wissens in Lernwissen befassen, zur theoretischen Fundierung heranzuziehen (so der Vorschlag von MENCK 1983). Schon zu Beginn der Curriculumsdiskussion inspiziert FREY (1971) „Theorien des Curriculum“, also Teiltheorien, die einzelne Stadien des Curriculumprozesses betreffen (vgl. MENCK 1983, S. 46). Eine Theorie, die den Zusammenhang von makro- und mikrodidaktischen Entscheidungen erklärt, ist damals nicht in Sicht. Das hat sich bis heute nicht verändert, wie FREYS Schüler und Mitarbeiter HAMEYER in beinahe verwirrender Vielfalt belegt (HAMEYER 1983 a und b).

2. Politikbezug im Spannungsfeld wissenschaftlicher und praktischer Ansprüche

2.1. Programme der Curriculumrevision im Anschluß an den Strukturplan des Bildungsrats und den Bildungsbericht '70

Trotz der Divergenz und inneren Widersprüchlichkeit der wissenschaftlichen Programme findet das Konzept der inhaltlichen Curriculumrevision wegen seiner Bedeutung für die politisch angestrebte strukturelle und organisatorische Reform des Bildungswesens Ende der sechziger Jahre unmittelbar öffentliche Resonanz. Beide Reformbestrebungen verbinden sich zu einer scheinbar bruchlosen Strategie der Bildungsreform. Der DEUTSCHE BILDUNGSRAT ist in dieser Hinsicht der wichtigste Mittler zwischen wissenschaftlicher und politischer Programmatik. Er entwirft in seinem Strukturplan den Rahmen für ein politisches Programm der Curriculumrevision, das er „auf die Dauer“ sogar für wichtiger hält als die strukturellen und organisatorischen Reformen des Bildungswesens (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1970, S. 58 ff.). Im *Bildungsbericht* '70 stützt die Bundesregierung dieses Programm und fordert eine grundlegende Neukonzeption der Lehrpläne „auf wissenschaftlicher Grundlage“ (BILDUNGSBERICHT 1970, S. 134). Sie erklärt ihre Bereitschaft, regionale Entwicklungsprojekte und die Einrichtung eines vom BILDUNGSRAT und auch von der Kultusministerkonferenz geforderten zentralen Curriculuminstituts zu unterstützen. „Die Euphorie ist groß, scheint sich doch wissenschaftlicher Sachverstand mit politischer Macht zu einer gewaltigen gesellschaftlichen Innovation zu verbinden“ (WESTPHALEN 1983, S. 725).

Der Reformoptimismus aktiviert eine Forschungsförderung in bisher unbekannter Intensität, u. a. durch die STIFTUNG VOLKSWAGENWERK, die DEUTSCHE FORSCHUNGSGEMEINSCHAFT und vor allem durch die BUND-LÄNDER-KOMMISSION für Bildungsplanung und Forschungsförderung. Die umfangreiche öffentliche Unterstützung gibt vielen hundert Forschungs- und Entwicklungsgruppen die Ermutigung, Reformvorhaben zu formulieren und in die Tat umzusetzen, die weit über die bekannten Formen der Lehrplanarbeit hinausgehen. Kennzeichnend für die

Arbeitsgruppen ist allerdings der fehlende Informationsaustausch und die mangelnde Koordination (vgl. HAMEYER 1978, S. 307 ff.). Sind diese Gruppen im Rahmen von Hochschulen angesiedelt, bleibt meist unklar, wie sie sich in die staatliche Reformtätigkeit einordnen; arbeiten sie wie Richtlinienkommissionen im staatlichen Auftrag, ist undurchsichtig, welchen Bezug ihre Tätigkeit zu den Programmen wissenschaftlicher Curriculumrevision aufweist. Die Empfehlungen des Strukturplans bieten noch nicht das bildungspolitisch, wissenschaftlich und praktisch wirksame Rahmenkonzept, in das sich die einzelnen Reformprojekte einordnen lassen; dies nicht zuletzt deshalb, weil die Idee, ein zentrales Curriculuminstitut für Grundlagenforschung und Koordinierung der Entwicklungsarbeiten einzurichten, scheitert. Es wird von Politikern abgelehnt, weil die Kompetenzabgrenzung und die Finanzierung zwischen Bund und Ländern umstritten bleibt, und auch Wissenschaftler wenden sich gegen die Einrichtung eines zentralen Instituts, weil sie eine Strategie der Curriculuminnovation nach dem machtorientierten Bürokratiemodell fürchten (vgl. GERBAULET u. a. 1972, S. 93; DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. A-68).

Aufgrund amerikanischer Erfahrungen mit dem *research-development-diffusion* (R-D-D-) Modell (vgl. TANNER/TANNER 1975), bestehen Zweifel, ob sich der Prozeß der Curriculumrevision in hierarchisch getrennte Bereiche der Forschung, Entwicklung sowie der Durchsetzung und Anwendung differenzieren läßt. Bei der vorgenommenen Rollentrennung unterstellen nämlich sowohl das Bürokratie- als auch das R-D-D-Modell eine problematische Gleichheit der Interessen und Intentionen in den Kontexten von Politik, Wissenschaft und schulischer Praxis.

2.2. Das praxisnahe Revisionsprogramm des BILDUNGSRATS von 1973/74

Die Zweifel am Bürokratiemodell werden aufgrund von Vorarbeiten einer vom STIFTERVERBAND geförderten Arbeitsgruppe (GERBAULET u. a. 1972) vom BILDUNGSRAT in seiner auf politische Wirksamkeit hin ausgelegten Empfehlung von 1973 „Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974) aufgegriffen und zu einem Revisionsmodell ausgearbeitet, das die staatlich-administrativen, wissenschaftlichen und praktischen Ansprüche an das Curriculum verbinden soll. Praxisnahe Curriculumentwicklung soll nach diesen Vorstellungen in der Form Regionaler Pädagogischer Zentren (RPZ) institutionalisiert werden – Einrichtungen, in denen ein ständiger Stab von Wissenschaftlern und technischem Personal mit Lehrern kooperiert, die für einen bestimmten Zeitraum vom Schuldienst beurlaubt sind. Anregungen zu diesen Zentren, die in der deutschen Bildungslandschaft keine organisatorischen Entsprechungen haben und nach den ursprünglichen Intentionen auch keiner vorhandenen Institution angegliedert werden sollen (vgl. HUBER 1974, S. 475), kommen sowohl aus England, den USA sowie aus Norwegen und Schweden. In Abgrenzung vom Bürokratie- und R-D-D-Modell gründet der Vorschlag des BILDUNGSRATS auf einer Mischform zweier innovationstheoretischer Modelle: dem nutzerorientierten *problem-solving*- und dem interaktionsorientierten *linkage*-Modell (vgl. HAVELOCK 1976). Beim ersten wird die Rollendifferenz zwischen Nutzern und Entwicklern aufgehoben, die Nutzer sind aktive Entwickler ihrer eigenen Reformen. Beim zweiten Modell wird zwar eine Rollendifferenz zwischen Nutzern und Entwicklern angenommen; beide

Gruppen stehen jedoch in enger Kooperation, die Nutzer werden schon an der Entwicklung einer Reform aktiv beteiligt.

Der praxisnahen Curriculumentwicklung „vor Ort“ stehen in der Empfehlung des BILDUNGSRATS die Richtlinien als Rahmenvorgaben gegenüber. Sie repräsentieren das Interesse des Staates an der Schule, sichern die politische Legitimation und die Vergleichbarkeit unterrichtlicher Anforderungen. In der vom STIFTERVERBAND geförderten Denkschrift sollen sie als „Rahmenrichtlinien neuer Art“ aus der Revisionsarbeit der Curriculumgruppen heraus entwickelt werden (GERBAULET u. a. 1972, S. 130f.); in der Empfehlung des BILDUNGSRATS bezeichnen sie nur noch „den Spielraum, in welchem Curricula entwickelt werden können“ (DEUTSCHER BILDUNGSRAT 1974, S. A 83). Zwar dokumentiert die Empfehlung des BILDUNGSRATS den Versuch, ein balanciertes Gleichgewicht zwischen den unterrichtspraktischen, wissenschaftlichen und staatlichen Ansprüchen an das Curriculum herzustellen; sie versammelt in einem komplizierten System verschiedener Arbeitsgruppen und Beiräte auf dem „neutralen Boden“ der Regionalen Pädagogischen Zentren die Vertreter dieser Ansprüche. Sie gibt aber nur programmatische, empirisch ungeprüfte Kriterien an, nach denen sich die Ansprüche der Praxis und der Wissenschaft unter den Stichworten „Curriculumentwicklung“, „Forschung“, „Lehrerfortbildung“, „Beratung“ vermitteln lassen.

Der BILDUNGSRAT erweist sich auch politisch als zu schwach, um die Postulate praxisorientierter Curriculumentwicklung gegenüber einer Verwaltung durchzusetzen, die sich der Praxis gegenüber als „Vorgesetzte“ begreift. Der Experimentierraum der Betroffenen wird in der Empfehlung erheblich begrenzt. Idealtypisch stellt das Programm des BILDUNGSRATS zwar ein Transformationsmodell der Curriculumentscheidungen dar, aber es fehlen die politisch, wissenschaftlich und praktisch akzeptierten Transformationsregeln. Dieses Vakuum wird schon im Prozeß der Formulierung der Empfehlung von der Verwaltung administrativ gefüllt. Von einem Gleichgewicht staatlicher, unterrichtspraktischer und wissenschaftlicher Ansprüche kann bei realistischer Betrachtung der Empfehlung nicht mehr die Rede sein. Es bleibt, „von allgemeinen Forderungen nach einer Selbstbeschränkung der Rahmenrichtlinien abgesehen (A 54ff.), nur die Notlösung der ‚Experimentalklausel‘ (für Curriculumerprobungen) und einer gewissen Autonomie für die RPZ“ (HUBER 1974, S. 474). Bereits während die Empfehlung des BILDUNGSRATS von 1973 entsteht, ist also der Zugriff der Verwaltung zu spüren, die solchen Partizipationsbestrebungen, die von ihr schwer steuerbar sind, mißtraut. Das geringe – möglicherweise nie voll entfaltete – öffentliche Interesse an dem Programm praxisorientierter Curriculumrevision des BILDUNGSRATS drückt sich in der zögerlichen Einrichtung von nur zwei Regionalen Pädagogischen Zentren in Bad Kreuznach (1974) und in Aurich (1975) aus.

Sie können als singuläre Einrichtungen den in sie vom BILDUNGSRAT gesetzten Erwartungsdruck nur bedingt erfüllen (BERG/PETRY/RASCHERT 1980, S. 142ff.). Wie die hessischen Modellversuche zur praxisnahen Curriculumentwicklung im regionalen Verbund gerät das RPZ Aurich in Institutionalisierungsschwierigkeiten. Es wird Ende 1978 in ein relativ bedeutungsloses Kultur- und Bildungszentrum umgewandelt. Der hessische Modellversuch „Konkretisierung der Rahmenrichtlinien an Gesamtschulen“ (KORAG) überlebt nicht den Förderungszeitraum als Modellversuch (1977, das Nachfolgeprojekt SUGS 1980), und der Versuch „Regionale Lehrerfortbildung“ (RELF) wird dem administrativ eingeführten Leh-

rerfortbildungsinstitut eingegliedert (1977). So ist die bildungspolitische Absicht gescheitert, für eine praxisorientierte Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung Spielräume in „Institutionen neuer Art“ zu erhalten.

2.3. Curriculumentwicklung an Gesamtschulen

Im Gegensatz zu den oben erwähnten Modellversuchen sind die Gesamtschulen in allen Bundesländern, in denen sie politisch gewollt werden, institutionell besser abgesichert. Das Konzept dieser Schulen umfaßt von Anfang an praxisnahe Formen der Curriculumentwicklung. Bei allen Differenzen im einzelnen läuft die Entwicklung in den am besten dokumentierten Versuchen von Nordrhein-Westfalen, Hessen und Berlin in der Tendenz ähnlich ab. In einer ersten Phase – seit Ende der sechziger Jahre – herrscht eine basisorientierte Organisationsform vor: „Curriculumwerkstätten am Lernort“. Die Entwicklungsarbeit liegt bei einzelnen Lehrergruppen beziehungsweise Vorbereitungsausschüssen, die fach- und schulbezogen, teilweise auch schulübergreifend arbeiten. Da diese Gruppen und Ausschüsse ohne staatliche Richtlinienvorgaben bleiben und kaum wissenschaftliche Unterstützung von außen erhalten, sind die kooperierenden Lehrer überfordert. Wie in den hessischen Modellversuchen entsteht eine Diskrepanz zwischen den eigenen Reformansprüchen und Realisierungsmöglichkeiten (vgl. SPIES 1975, S. 320; BAUMERT 1980, S. 90 und 118). So ist in einer zweiten Phase der curricularen Reform an Gesamtschulen – Anfang bis Mitte der siebziger Jahre – eine stärkere Zentralisierung zu beobachten, die den Kompetenzmangel der lokalen Arbeitsgruppen durch die Möglichkeit des landesweiten Erfahrungsaustausches zwischen den Schulen und der Koordination ihrer Arbeiten durch eigens abgestellte Mitarbeiter beheben soll. Die Zentralisierung birgt jedoch auch die Gefahr der Bürokratisierung curricularer Entscheidungen in sich, zumal wenn auf diese Weise Konflikte um die Inhalte politisch sensibler Lehrpläne, wie die für Deutsch und Gesellschaftslehre in Hessen und Politik in Nordrhein-Westfalen, administrativ kanalisiert werden sollen.

Am Beispiel der Curriculumentwicklung an und für Gesamtschulen zeigt sich, daß das Konzept der Partizipation der Betroffenen zur Legitimation curricularer Entscheidungen nicht ausreicht, um diese Entscheidungen durchsetzungsfähig zu halten; sie werden durch Oppositionsparteien sowie durch ständische Berufs- und Elternverbände politisch blockiert. Der Unterrichtsbezug des Curriculum ist durch seinen macht- und interessenorientierten Gesellschaftsbezug überlagert; er muß von einer Bildungsverwaltung – will sie ein Reformkonzept wie das der Gesamtschule nicht grundsätzlich gefährden – nach politischen Spielregeln beherrschbar gemacht werden.

2.4. Programme administrativ gelenkter Curriculumrevision

Die später konzipierten Programme zur Curriculumrevision der integrierten Sekundarstufe II in Nordrhein-Westfalen und Hessen stellen schon Übergangsmodelle zu den Ende der siebziger, Anfang der achtziger Jahre immer dominanter werdenden Programmen der administrativ gelenkten Curriculumrevision dar. Bei gutmütiger Interpretation sind sie noch dem *linkage*-Modell der Curriculuminnovation zuzurechnen: Administratoren, Wissenschaftler und Lehrer arbeiten bei deutlicher Rollen- und Verantwortungstrennung gemeinsam an einer Reform. Bei dem

nordrhein-westfälischen Kollegs Schulversuch ist konzeptionell und zunächst auch organisatorisch neben der Verwaltung eine starke wissenschaftliche Führung zu erkennen, die unmittelbar mit der Praxis kooperiert und ihre Konzepte im Schulalltag erprobt und revidiert (vgl. PETRY 1983). Die Modellversuche der Sekundarstufe II in Hessen sind dagegen schon voll in die administrative Struktur einer Projektgruppe des Hessischen Kultusministeriums eingebunden, die die Gesamtverantwortung für das Versuchsvorhaben trägt und die ihrerseits mit einer zentralen Planungsgruppe und mit örtlichen Modellversuchsgruppen kooperiert (vgl. HESSISCHER KULTUSMINISTER 1979). Diese Organisationsform sichert, daß mögliche Konflikte, die bei der Entwicklung doppelt qualifizierender Ausbildungsgänge innerhalb und außerhalb des Bildungssystems entstehen, von vornherein administrativ abgefangen und kanalisiert werden können.

Eine noch stärker administrative Lenkung – und damit eine Hinwendung zu einem modifizierten Bürokratiemodell der Curriculuminnovation – läßt sich schon früh beim Programm der Entwicklung „curricularer Lehrpläne“ in Bayern (vgl. WESTPHALEN ¹1973) und später bei der Entwicklung von Richtlinien für die gymnasiale Oberstufe in Nordrhein-Westfalen erkennen (vgl. HARDER 1983, S. 210–323). Zwar werden in beiden Programmen das Vokabular und manche Strategien der Praxisorientierung und der Schulnähe verwendet, aber das Transformationsmodell des Bildungsrats ist durch ein Einführungsmodell administrativ entwickelter curricularer Vorgaben ersetzt.

Als Zwischenergebnis bleibt festzuhalten: Auch in der politischen Auseinandersetzung um die Programme der Curriculumrevision behauptet sich zunächst die alte Erkenntnis geisteswissenschaftlicher Lehrplantheorie: Lehrpläne sind Produkte gesellschaftlicher Interessenkonfigurationen, die vom Staat in Gestalt seiner Verwaltung mediatisiert werden. Keine „der großen Modellkonzeptionen, die die Curriculumentwicklung auf eine von der Administration unabhängige Basis stellen“ wollen, setzt sich durch (RÜLCKER 1983, S. 234). Curriculumentwicklung, die den Unterricht erreichen soll, geht jedoch weiter als die Lehrplankonstruktion, und spätestens an dieser Stelle bedarf die Verwaltung der loyalen Mitarbeit der Lehrerschaft, der sie bedingte, administrativ beherrschbare Partizipationsspielräume gewährt, indem sie sie auf die „kreative“ Interpretation von Lehrplänen beziehungsweise Richtlinien auf der Ebene der Unterrichtsplanung verweist (vgl. HARDER 1983, S. 262 ff.).

2.5. Herausdrängen der Wissenschaft aus zentralen Bereichen der Curriculumrevision

Auf die Mitarbeit der Wissenschaft, soweit sie in Hochschulen und in Forschungsinstituten unabhängig institutionalisiert ist, scheint und meint die Bildungsverwaltung zunehmend verzichten zu können. Zwar wirken Wissenschaftler über die Entwicklung allgemein- und fachdidaktischer Modelle sowie über die Mitarbeit an der Erstellung von Lehrplänen und Schulbüchern vielfältig auf curriculare Reformprozesse ein, aber in den Programmen administrativer Curriculumrevision haben sie kaum noch einen Platz. Diese Entwicklung wird möglich, weil die Kultusministerien der meisten Länder in den siebziger Jahren nachgeordnete Dienststellen eingerichtet haben, die sie bei der Entwicklung, Koordination, Beratung und Auswertung

schulischer Innovationen unterstützen (Ausnahmen sind Bremen, Hamburg und das Saarland; vgl. MITTER/WEISHAUPT 1983, S. 734). Wissenschaft, die zu Beginn der Phase der „Curriculumeuphorie“ in ihren Revisionsprogrammen verspricht, sowohl den Gesellschafts- als auch den Unterrichtsbezug des Curriculum nach *ihren* Geltungskriterien zu strukturieren, muß sich heute in wichtigen Reformbereichen gegen die Marginalisierung wehren. Über die Ursachen dieser Entwicklung sind aus der Sicht der Bildungsverwaltung drei Gründe zu vermuten: (1) Das Postulat der „rationalen“ Gestaltung curricularer Entscheidungen durch Wissenschaft verdeckt deren mangelnde Steuerungsfähigkeit. Die Vielfalt wissenschaftlicher Meinungen und die Langfristigkeit von Forschungsprogrammen machen Wissenschaft für den unmittelbaren politischen und praktischen Handlungsbedarf im Bildungswesen nur bedingt tauglich. (2) Die gesellschaftskritisch-emanzipatorische Option führender Didaktiker schwächt ihre konsensstiftende Funktion als Experten. In einer eher konservativ geprägten Öffentlichkeit erscheinen sie häufig als politische Parteigänger in der Auseinandersetzung um die Zukunft des Bildungswesens. (3) Die Grundgesetzgarantie der Freiheit von Forschung und Lehre an den Hochschulen erschwert den direkten administrativen Zugriff der Bildungsverwaltung auf die Wissenschaft. Diese Gründe mögen dazu geführt haben, daß die Mitwirkung der Hochschulwissenschaftler an den curriculumbezogenen Modellversuchen der BUND-LÄNDER-KOMMISSION, den heute wichtigsten Programmen der Curriculumentwicklung und -forschung, immer weiter reduziert wird (vgl. MITTER/WEISHAUPT 1983, S. 737f.). Durch die Gründung weisungsabhängiger Staatsinstitute ist „außerhalb des Wissenschaftssystems ein System der curricularen Innovation und Erfahrungsauswertung entstanden, das nicht nur die Mitarbeit von Wissenschaftlern, sondern auch seine eigene Erforschung durch Wissenschaft kaum noch zuläßt“ (ebd. S. 738).

2.6. „Vergesetzlichung“ der Curriculumrevision

In dem Maße, wie curriculumtheoretische Konzepte an Einfluß auf die gesellschaftlich wirksamen Programme der Curriculumrevision verlieren, nimmt der Einfluß juristischer Konzepte auf den Revisionsprozeß zu. Nach der Rechtsprechung des Bundesverfassungsgerichts gebietet „das demokratische Prinzip, daß die Ordnung wichtiger Lebensbereiche zumindest in ihren Grundzügen vom demokratisch legitimierten Gesetzgeber selbst verantwortet und in einem öffentlichen Willensbildungsprozeß unter Abwägung der verschiedenen, unter Umständen widerstreitenden Interessen gestaltet werde“ (zitiert nach MEERTEN 1980, S. 299). Der in diesem und auch in anderen höchstrichterlichen Urteil(en) formulierte Parlamentsvorbehalt bezieht sich auf die Regelung „wesentlicher Angelegenheiten“ des Bildungswesens, wozu nach allgemeiner Auffassung auch die zentralen Curriculumentscheidungen gehören. In der Diskussion um diese Urteile sind zwei Begründungslinien zu erkennen: Die faktische Macht der Bildungsverwaltung soll durch eindeutige Rechtsvorgaben politisch begrenzt werden: Es geht um die Sicherstellung rechtsstaatlicher Gewaltenteilung zwischen der Legislative und der Exekutive. Zum anderen aber verweisen die richterlichen Urteile auf einen zunehmend schärfer artikulierten gesellschaftlichen Dissens über die Grundzüge des Bildungswesens. In der politischen Debatte um die „Vergesetzlichung“ werden auf Reform drängende Bildungspolitiker und Curriculumtheoretiker für den Verlust des Konsens verant-

wortlich gemacht (vgl. MEERTEN 1980, S. 316 ff.). Der Parlamentsvorbehalt und der mit ihm verbundene Regelungsmechanismus sollen deshalb öffentlich-kontroverse Themen frühzeitig kanalisieren und parlamentarisch nicht legitimierte Interessen in ihrer Wirksamkeit begrenzen. In der „Vergesetzlichungsdebatte“ tragen also „Juristen politische Kontroversen in der Form verfassungsrechtlicher Argumentationen“ aus (NEVERMANN/RICHTER 1977, S. 14), die einerseits auf eine rechtliche Fundierung von bildungspolitischen Reformen, andererseits aber auch auf ihre konservative Beschneidung hinauslaufen.

Strittig ist in der Debatte, welches die „wesentlichen Angelegenheiten“ des Bildungswesens sind, die der Gesetzgeber inhaltlich oder verfahrensmäßig regeln soll. Die „Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentages“ hat sich in der Form eines Entwurfs für ein Landesschulgesetz mit diesem Problem auseinandergesetzt (*Schule im Rechtsstaat* 1980). Das wesentliche Merkmal dieses Entwurfs ist nicht nur die Abgrenzung der Zuständigkeiten von Legislative und Exekutive, sondern auch die Abgrenzung der Kompetenz der Exekutive gegenüber der Praxis. Es sind gesetzliche Regelungen dafür vorgesehen, „was Lehrpläne nicht festlegen dürfen, um der Tendenz zur zunehmenden Detaillierung verbindlicher Ziel- und Inhaltsangaben entgegenzuwirken. Dem korrespondiert eine gesetzliche Garantie der pädagogischen Freiheit des Lehrers im Rahmen von Rechtsvorschriften und Konferenzbeschlüssen, d. h. eine Begrenzung der Eingriffsmöglichkeiten der Schulaufsicht“ (KNAB 1981, S. 202). Problematisch bleibt an dem Entwurf der „Kommission Schulrecht“ die Zuweisung von Kompetenzen und Zuständigkeiten an den Gesetzgeber, die Verwaltung und die Lehrer, da sie im konkreten Fall sehr breite Überschneidungsbereiche und Vernetzungen aufweisen. Die Zuweisung enthält aber Regelungsmechanismen zur Herstellung von Konsensfähigkeit, um die politische Legitimation curricularer Entscheidungen zu erhöhen. Ungeklärt bleibt, wie die sachliche Angemessenheit und die praktische Wirksamkeit vom Programmen der Curriculumrevision sicherzustellen sind. Diese Probleme werden ungelöst an die Wissenschaft und die Praxis zurückgegeben.

3. Praxisbezug im Spannungsfeld wissenschaftlicher und politischer Ansprüche

Die enge Verschwisterung der Programme der Curriculumrevision mit bildungspolitischen Konjunkturen verstärkt nach dem Ende der Reformperiode die These vom Scheitern der Curriculumforschung. Eine solche Schlußfolgerung ist nach der bisher durchgeführten Analyse auf den ersten Blick plausibel, denn die Verschwisterung wird in den Programmen der Curriculumrevision bewußt angestrebt. Auf den zweiten Blick ist die Schlußfolgerung aber auch voreilig, denn die Kriterien für „Erfolg“ oder „Mißerfolg“ sind bei derart komplexen Revisionsprogrammen durchaus nicht eindeutig bestimmbar und auch nicht allein von den Intentionen der sie tragenden Reformer abzuleiten. Gerade die Bindung der Curriculumrevision an politische Rahmenbedingungen kann zu der problematischen Einschätzung führen, ein Forschungsansatz sei „falsch“, weil ihm der Erfolg versagt bleibt. Eine solche Einschätzung beruht, wie man im Anschluß an BRIESE folgern kann, auf der Vermengung verschiedener Zeitdimensionen, in denen sich ein Erfolg einstellt. BRIESE geht von dem Gegensatz zwischen einer kurzatmigen „politischen“ Zeit und einer längerfristigen „pädagogischen“ Zeit aus. Bildungspolitische Instanzen sind an rasch vorzeigbaren Erfolgen interessiert und schenken langfristigen Revisionsprozessen wenig Beachtung. Reformvorhaben in Schulen vollziehen sich jedoch in eben diesen langfristigen Revisionsprozessen, da sie Lern- und Verlernprozesse der

Betroffenen einschließen (BRIESE 1982, S. 17 und 27f.). Die Verschwisterung der Programme der Curriculumrevision mit bildungspolitischen Konjunkturen verkürzt aber auch die „wissenschaftliche“ Zeit, die erforderlich ist, damit Revisionsprogramme und Forschungsansätze theoretisch ausreifen können und empirisch überprüfbar werden. Dieser Prozeß wird verhindert, wenn neue wissenschaftliche Ansätze entwickelt werden, ohne daß hinreichende Kenntnisse über die Implikationen der älteren Programme vorliegen. Aus wissenschaftlicher Sicht ist es nötig, curriculare Programme unabhängig von bildungspolitischen Trends hinsichtlich ihrer Realisierbarkeit zu überprüfen, um die Kriterien für Erfolg oder Mißerfolg auch außerhalb einer politischen Argumentation zu fundieren. Das gegenwärtig zu beobachtende Nachlassen des öffentlichen Interesses an Fragen der Curriculumrevision kann insofern der Curriculumforschung die Chance eröffnen, sich ohne kurzfristige Bindung *den Bedingungen praktisch-pädagogischer Reformen* zuzuwenden. Der ursprüngliche Anspruch der Curriculumrevision, wissenschaftliche Fundierung, politische Legitimation und unterrichtliche Praktikabilität gleichsam synchron in einem groß angelegten Forschungs- und Entwicklungsprogramm zu sichern, wird dadurch reduziert und macht den Weg frei für eine Curriculumforschung, die sich zunächst der Erweiterung *unseres Wissens* über die Durchsetzungsfähigkeit und die Praktikabilität einzelner Reformvorhaben unter schulischen Alltagsbedingungen widmet, um danach auf der Basis solcher Erkenntnisse fundiertere Auskunft über mögliche Richtungen curricularer Revisionsprogramme zu geben. Insofern kann gerade der Verzicht auf unmittelbare Wirksamkeit der Curriculumforschung langfristig die Chancen der Realisierung curricularer Reformen erhöhen – soweit ausgereifte wissenschaftliche Revisionsprogramme dazu überhaupt beitragen können.

Ein wissenschaftlicher Ausreifungsprozeß ist gegenwärtig hinsichtlich unseres Wissens um die Bedingungen praktisch-pädagogischer Reformen *in Ansätzen* zu erkennen. KNAB hat ihn unter dem Stichwort „Curriculumforschung als Triebfeder für Unterrichtsforschung“ rekonstruiert (KNAB 1983a, S. 700–702). Im folgenden soll dieser Ausreifungsprozeß am Beispiel der Implementationsforschung skizziert werden (vgl. ausführlicher und mit entsprechenden Literaturangaben LÜTGERT/STEPHAN 1983): Die zentrale Frage der Implementationsforschung, wie Curricula im Schulalltag verwendet werden und praktisch-pädagogische Reformen bewirken, wird von Curriculumtheoretikern zwar von Anbeginn gestellt, aber erst Mitte der siebziger Jahre unabhängig von anderen Teilbereichen curricularer Reformprozesse empirisch erforscht. Dies geschieht erst jetzt, weil bis zu diesem Zeitpunkt angenommen wird, daß wissenschaftliche Legitimation auch in den Bereichen von Praxis und Politik Gültigkeit hat. Als sei sie gar nicht problematisch, wird die Möglichkeit eines solchen Geltungstransfers vorausgesetzt, was dazu führt, daß die Verwendung von Curricula *abhängig* gedacht wird von deren Konstruktionsmerkmalen. Deshalb werden bis Mitte der siebziger Jahre die Designs von Curriculumprojekten vorwiegend auf die Probleme der Entwicklung hin entworfen, und Evaluationsstudien überprüfen unmittelbar die Effekte von Curricula auf das Lernen von Schülern, ohne den Implementationsprozeß und seine Wirkungen als intervenierende Variablen hinreichend zu beachten. Im Verlauf der Evaluationsstudien werden jedoch Faktoren aufgedeckt, die Implementationsprozesse beeinflussen, aber bei der Entwicklung von Curricula nicht antizipierbar sind. Dies führt zur

Problematisierung der ursprünglichen Forschungsstrategien und zur expliziten Hinwendung auf die Implementation als eigenständige, von den politischen und pädagogischen Bedingungen der Praxis her bestimmten Phase curricularer Reformen, die durch Wissenschaft und ihre Konzepte wohl rekonstruiert, aber nicht gesteuert werden kann.

Die zunehmende Ausdifferenzierung dieser Erkenntnis zeigt sich beispielhaft an den Studien von DUIT u. a. (1976), RAMSEGER (1977) sowie an den Forschungsberichten des Marburger Grundschulprojekts (KLAFKI u. a. 1982), von EVI CIEL (GARLICHs u. a. 1983) und des Kollegs Schulversuchs Nordrhein-Westfalen (BLANKERTZ 1984). Die erste Studie geht noch von einem traditionellen Evaluationskonzept aus, erweitert dieses jedoch unter dem Eindruck, daß Lehrer auch ein „geschlossenes“ Curriculum im Unterricht verändern. Die zuletzt genannten Forschungsberichte beruhen dagegen schon auf Implementationskonzepten, die die *Transformation* curricularer Vorgaben bis auf die Ebene der Lehrer beziehungsweise der Schüler rekonstruieren.

Zusammenfassend ergibt sich folgendes Bild: Theoretische Konzepte, die den Transformationsprozeß erklären, sind zwar nur in Ansätzen vorhanden, aber sie belegen den Erkenntnisfortschritt, den die Implementationsforschung über die komplexe Struktur der Bedingungen von praktisch-pädagogischen Reformen liefern kann. Dabei profitiert die Implementationsforschung von den gegenwärtig in der Didaktik verbreiteten Ansätzen zur Erforschung des unterrichtlichen Alltags. Gegenüber den einseitig und voreilig den Aspekt der Veränderung betonenden Programmen der Curriculumrevision macht die Alltagsforschung zurecht darauf aufmerksam, daß die Implementation von Curricula in einem Bereich erfolgt, der bereits stabile bildungspolitische und praktisch-pädagogische Strukturen aufweist. Da die Alltagsroutinen der Lehrer und die sie stützenden Deutungsmuster (implizite Lehr- und Lerntheorien sowie Schul- und Gesellschaftstheorien) die Funktion haben, angesichts einer komplexen und widersprüchlichen Wirklichkeit Orientierungs- und Handlungssicherheit jenseits wissenschaftlicher Legitimation herzustellen, müssen Handlungen in Implementationsprozessen immer auch unter dem Blickwinkel ihrer Funktionalität für die Bewältigung des Alltags gesehen werden. Im Sinne einer interpretativen Unterrichtsforschung (vgl. TERHART 1983) wird dies nur dann gelingen, wenn sich der Forscher so weit wie möglich bemüht, die Perspektive der im Unterricht Handelnden einzunehmen und deren Deutungen bei seinen Interpretationen einen wesentlichen Stellenwert einzuräumen.

Durch die Verbindung von Ansätzen der Implementations- und Alltagsforschung ist ein Weg ausgewiesen, der einerseits erlaubt, die Komplexität des Schulalltags in seinem Widerspruch von Selektion und Förderung zu rekonstruieren, der andererseits nicht zwingt, den Anspruch auf Reformen im Klassenzimmer aufzugeben. Die Wirksamkeit von Programmen der Curriculumrevision wird ganz wesentlich davon abhängen, inwieweit es der Curriculumforschung gelingt, die langfristigen Wirkungen von praktisch-pädagogischen Reformen zu erfassen und neben den Produktmerkmalen eines Curriculum die mikrodidaktischen Faktoren im Klassenraum mit den makrodidaktischen Faktoren des gesellschaftlichen Zusammenhangs von Bildung, Qualifikation und Arbeit in Beziehung zu setzen. Am aussichtsreichsten wird dieser Anspruch pragmatisch eingelöst werden können, wenn Curriculumforschung nicht nur die unterrichtlichen Strukturen im Klassenraum und die bildungsökonomisch und -politisch sowie wissenssoziologisch bestimmbareren Rahmenfaktoren

schulischen Unterrichts als getrennte Untersuchungsfelder akzeptiert, sondern auch ein Forschungsfeld wählt, bei dem sich mikro- und makrodidaktische Faktoren verschränken. Didaktische Schulportraits oder schultheoretisch fundierte Analysen der Lernbiographien von Schülern sowie der Handlungsspielräume von Lehrern können deutlich machen, daß curriculare Reformen der Ziele und Inhalte sowie der Organisations- und Arbeitsformen des Unterrichts nur im Wechselspiel mit der Erneuerung der Schulformen und des Schullebens wirksam werden, die ihrerseits widersprüchliche gesellschaftliche und praktisch-pädagogische Implikationen haben (vgl. MESSNER 1977, S. 39; HÄNSEL u. a.; GRUSCHKA 1983). Eine Curriculum- beziehungsweise Didaktikforschung, die eine solche „Mittellage“ als ihr Forschungsfeld bestimmt³, verbindet sich mit neueren Entwicklungen der Schulforschung, die – nach einer Phase umfassender Systemvergleiche – erkennt, daß die Leistungsfähigkeit von Schulen nur eingeschätzt werden kann, wenn ihre internen Strukturen hinreichend erfaßt werden (vgl. FEND 1982, S. 501).

Anmerkungen

- 1 Der Begriff Curriculumrevision wird im folgenden in einem weiten Sinn gebraucht und schließt sowohl praktische und politische Reformen als auch wissenschaftliche Forschung und Entwicklung ein.
- 2 Die Fülle der vorliegenden Literatur ist kaum noch zu übersehen. Aus Platzgründen werden nur die wichtigsten Bezüge explizit hergestellt. Wegen der Vielfalt vorliegender Konzepte, Forschungsrichtungen, Methoden und Ergebnisse kann dieser Bericht zum Stand der Curriculumrevision auch nur den „Versuch einer Zwischenbilanz“ (KNAB und OTTO) darstellen, der nicht frei von subjektiven Interpretationen und Wertungen ist. D. KNAB hat unter verschiedenen Themenschwerpunkten wichtige, den Stand der Curriculumrevision zusammenfassende Aufsätze vorgelegt (KNAB 1981, 1983 a und b). E. MEERTEN veröffentlichte – unter besonderer Berücksichtigung des situationsorientierten Ansatzes – eine zusammenfassende monographische Arbeit (MEERTEN 1980). G. OTTO hat den Prozeß der Etablierung der Didaktiken als Wissenschaften rekonstruiert (OTTO 1983). Für den Fachmann ist das vom Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften an der Universität Kiel konzipierte Handbuch der Curriculumforschung ein unentbehrliches Hilfsmittel (HAMEYER/FREY/HAFT 1983).
- 3 An der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld hat sich 1984 ein Schwerpunkt „Didaktikforschung“ konstituiert, der sich in ähnlichem Sinn ein längerfristiges Forschungsprogramm gegeben hat (vgl. die Programmskizze „Didaktikforschung an der Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld“. Bielefeld 1984. Unveröffentlichtes Manuskript.).

Literatur

- ACHTENHAGEN, F./MEYER, H. L. (Hrsg.): Curriculumrevision – Möglichkeiten und Grenzen. München 1971.
- BAUMERT, J.: Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung für die Berliner Gesamtschulen. Ergebnisse von Lehrerbefragungen zur curriculumbezogenen Fortbildung und zur Rekrutierung von Gesamtschullehrern. (Studien und Berichte des Max-Planck-Instituts für Bildungsforschung 41.) Berlin 1980.
- BECKER, E.: Curriculare Sackgassen. Probleme sozialtechnologischer Theoriekonstruktionen und curriculumtheoretisch begründeter Planungsstrategien. Königstein/Ts. 1980.

- BERG, D./PETRY, C./RASCHERT, J.: Curriculumentwicklung, Lehrerfortbildung, Schulberatung. Evaluationsbericht des Regionalen Pädagogischen Zentrums in Aurich. Stuttgart 1980.
- Bildungsbericht '70: Bericht der Bundesregierung zur Bildungspolitik. Hrsg. vom Bundesminister für Bildung und Wissenschaft. Bonn 1970.
- BLANKERTZ, H.: Lehrplantheorie und Curriculum-Forschung. In: Der Deutschunterricht 22 (1970), H. 2, S. 7–28.
- BLANKERTZ, H.: Curriculumforschung – Strategien, Strukturierung, Konstruktion. Essen 1971.
- BLANKERTZ, H.: Theorien und Modelle der Didaktik. München 1974. (a)
- BLANKERTZ, H.: Bildung – Bildungstheorie. In: WULF, Ch.: Wörterbuch der Erziehung. München 1974, S. 65–69. (b)
- BLANKERTZ, H.: Analyse von Lebenssituationen unter besonderer Berücksichtigung erziehungswissenschaftlich begründeter Modelle: Didaktische Strukturgitter. In: FREY, K., u. a. (Hrsg.): Curriculum-Handbuch. Band II. München 1975, S. 202–214.
- BLANKERTZ, H.: Rekonstruktion geisteswissenschaftlicher Lehrplantheorie nach dem Ende der Curriculumeuphorie. In: Siegener Hochschulblätter 5 (1982), H. 2, S. 18–29.
- BLANKERTZ, H. (Hrsg.): Lern- und Kompetenzentwicklung in der Sekundarstufe II. Düsseldorf 1984 (im Druck).
- BRIESE, V.: Die Zeitperspektive bei der Implementation bildungspolitischer Maßnahmen. In: HEITMEYER, W. (Hrsg.): Zeit für Veränderungen. Zur Bedeutung des Zeitfaktors bei geplanten Veränderungen im staatlichen Schulsystem. Opladen 1982, S. 9–31.
- BRÜGELMANN, H.: Offene Curricula. Der experimentell-pragmatische Ansatz in englischen Entwicklungsprojekten. In: Zeitschrift für Pädagogik 18 (1972), H. 1, S. 95–118.
- DAHMER, J./KLAFFI, W. (Hrsg.): Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim 1968.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission: Strukturplan für das Bildungswesen. Bonn 1970.
- DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung. Empfehlungen der Bildungskommission. Bonn 1974.
- DUIT, R./RIQUARTS, K./WESTPHAL, W.: Wirkungen eines Curriculum. Weinheim 1976.
- FEND, H.: Gesamtschule im Vergleich. Weinheim 1982.
- FÖLLING, W.: Wissenschaftswissenschaft und erziehungswissenschaftliche Forschung. Ein Versuch zur Funktionsbestimmung von Metatheorien bei der Rekonstruktion und Relevanzbestimmung erziehungswissenschaftlicher Forschungsprogramme. Oldenburg 1978.
- FREY, K.: Theorien des Curriculums. Weinheim 1971.
- GARLICH, A./KNAB, D./WEINERT, F.E.: CIEL II. Fallstudie zu einem Förderungsprogramm der Stiftung Volkswagenwerk zur Elementarerziehung. Göttingen 1983.
- GERBAULET, S., u. a.: Schulnahe Curriculumentwicklung. Ein Vorschlag zur Errichtung Regionaler Pädagogischer Zentren mit Analysen über Innovationsprobleme in den USA, England und Schweden. Stuttgart 1972.
- GRUSCHKA, A.: Wie Schüler Erzieher werden. Evaluation der Kompetenzentwicklung und fachlichen Identitätsbildung im doppelt qualifizierenden Bildungsgang „Erzieher in Verbindung mit der Allgemeinen Hochschulreife bzw. Fachhochschulreife“ des Kollegschulversuchs NW. Habilitationsschrift Universität Münster 1983.
- HABERMAS, J.: Erkenntnis und Interesse. Frankfurt/M. 1968.
- HÄNSEL, D./WIENSKOWSKI, P.: Möglichkeiten und Grenzen didaktischen Handelns in der Schule. In: HALLER, D./HANISCH, TH./MEYER, A. (Hrsg.): Enzyklopädie Erziehungswissenschaften. Bd. 3. Stuttgart 1986 (im Druck).
- HAMEYER, U.: Innovationsprozesse. Analysemodell und Fallstudien zum sozialen Konflikt in der Curriculumrevision. Weinheim 1978.
- HAMEYER, U.: Die Ordnung der Zeit in den Erwartungen an die Curriculumforschung. In: HEITMEYER, W. (Hrsg.): Zeit für Veränderungen. Opladen 1982, S. 79–147.

- HAMEYER, U.: Allgemeine Curriculumtheorien. In: HAMEYER, U./FREY, K./HAFT, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim 1983, S. 29–51. (a)
- HAMEYER, U.: Systematisierung von Curriculumtheorien. In: HAMEYER, U./FREY, K./HAFT, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim 1983, S. 53–100. (b)
- HAMEYER, U./FREY, K./HAFT, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim 1983.
- HARDER, W.: Curriculare Reformen an Versuchsschulen und im Regelschulsystem. (Arbeitsmaterialien aus dem Bielefelder Oberstufen-Kolleg 17.) Bielefeld 1983.
- HAVELOCK, R. G.: Schulinnovation – ein Leitfaden. Bern und Stuttgart 1976.
- HEITMEYER, W.: Die Implementation eines politischen Reform-Curriculums. Frankfurt/New York 1979.
- HEITMEYER, W.: Folgen unterbewerteter Formbestimmtheit von Veränderungsversuchen im staatlichen Schulsystem. In: HEITMEYER, W. (Hrsg.): Zeit für Veränderungen. Zur Bedeutung des Zeitfaktors bei geplanten Veränderungen im staatlichen Schulsystem. Opladen 1982, S. 32–78.
- HESSE, H. A.: Curriculumforschung als gesellschaftliche Praxis in wissenschaftssoziologischer Perspektive. In: HAMEYER U./FREY, K./HAFT, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim 1983, S. 713–721.
- HESSISCHER KULTUSMINISTER (Hrsg.): Verbindung von allgemeinem und beruflichem Lernen. Modellversuche zur Entwicklung doppeltqualifizierender Bildungsgänge in der Sekundarstufe II in Hessen. Frankfurt/M. 1979.
- HUBER, L.: Curriculumentwicklung und Lehrerfortbildung in der Bundesrepublik Deutschland. In: Neue Sammlung 11 (1971), H. 2, S. 109–145.
- HUBER, L.: Über den Ausschluß „Strategie der Curriculumentwicklung des Deutschen Bildungsrates“. In: Die Deutsche Schule 66 (1974), H. 7/8, S. 465–478.
- HUIJSEN, F.: Zur Kritik bürgerlicher Didaktik und Bildungsökonomie. Stuttgart 1972.
- KAISER, A.: Curriculare Leistungsmöglichkeiten der Praxeologie. In: Pädagogische Rundschau 34 (1980), H. 4/5, S. 299–307.
- KLAFKI, W./LINGELBACH, K. Ch./NICKLAS, H. W.: (Hrsg.): Probleme der Curriculumentwicklung. Entwürfe und Reflexionen. Frankfurt/M. 1972.
- KLAFKI, W., u. a.: Schulnahe Curriculumentwicklung und Handlungsforschung – Forschungsbericht des Marburger Grundschulprojekts. Weinheim 1982.
- KNAB, D.: Curriculumreform zwischen theoretischem Anspruch und Realisierungsproblemen. Versuch einer Zwischenbilanz für die Bundesrepublik Deutschland. In: HOERNER, W./WATERKAMP, D. (Hrsg.): Curriculumentwicklung im internationalen Vergleich. Weinheim 1981, S. 177–217.
- KNAB, D.: Der Beitrag der Curriculumforschung zu Erziehungswissenschaft und Bildungstheorie. Versuch einer Zwischenbilanz. In: HAMEYER, U./FREY, K./HAFT, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim 1983, S. 697–711. (a)
- KNAB, D.: Curriculumentwicklung als Curriculumforschung? In: GARLICH, A./KNAB, D./WEINERT, F. E. (Hrsg.): CIEL II. Fallstudie zu einem Förderungsprogramm der Stiftung Volkswagenwerk zur Elementarerziehung. Göttingen 1983, S. 34–45. (b)
- KÖNIG, E.: Theorien der Curriculumlegitimation. In: HAMEYER, U./FREY, K./HAFT, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim 1983, S. 587–596.
- KOST, F./MOSER, H.: Das Projekt „Kooperativer Unterricht“: Didaktische Strategie, Realisierungsmaßnahmen und Konsequenzen zur Institutionalisierung handlungsorientierter Curriculumentwicklung. In: HAMEYER, U./HAFT, H. (Hrsg.): Handlungsorientierte Schulforschungsprojekte. Praxisberichte, Analysen, Kritik. Weinheim 1977, S. 55–72.
- LENZEN, D.: Curriculumplanung und diskursive Legitimation. In: KÜNZLI, R. (Hrsg.): Curriculumentwicklung – Begründung und Legitimation. München 1975, S. 243–264.
- LÜTGERT, W./STEPHAN, H.-U.: Implementation und Evaluation von Curricula: deutschsprachiger Raum. In: HAMEYER, U./FREY, K./HAFT, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim 1983, S. 501–520.

- MEERTEN, E.: Der situationsorientierte Curriculumansatz. Entwicklung, Perspektiven und Legitimation. Königstein/Ts. 1980.
- MENCK, P.: Lehrplanreform und ihre Theorie. In: Siegener Hochschulblätter 6 (1983), H. 2, S. 45–54.
- MESSNER, R.: Didaktik und Curriculumforschung. Stichworte zur Klärung eines verwirrenden Nebeneinanders. In: *erziehung* 10 (1977), H. 3, S. 34–39.
- MITTER, W./WEISHAUP, H.: Curriculumforschung infolge der Förderung von Modellversuchen. In: HAMEYER, U./FREY, K./HAFT, H. (Hrsg.): *Handbuch der Curriculumforschung*. Weinheim 1983, S. 731–739.
- MOSER, H.: Aktionsforschung als kritische Theorie der Sozialwissenschaften. München 1975.
- NEVERMANN, K./RICHTER, I. (Hrsg.): *Rechte der Lehrer, Rechte der Schüler, Rechte der Eltern*. München 1977.
- NIPKOW, K.E.: Curriculumforschung und Religionsunterricht. In: *Die Deutsche Schule* 61 (1969), H. 12, S. 756–774.
- OELKERS, J.: Kodifizierte Bestimmungsfaktoren curricularer Lernereignisse: Bildungskonzeptionen. In: HAMEYER, U./FREY, K./HAFT, H. (Hrsg.): *Handbuch der Curriculumforschung*. Weinheim 1983, S. 361–372.
- OTTO, G.: Zur Etablierung der Didaktiken als Wissenschaften. Erinnerungen, Beobachtungen, Anmerkungen. Versuch einer Zwischenbilanz 1983. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 29 (1983), H. 4, S. 519–543.
- PETRY, L.: Kollegsulversuch in Nordrhein-Westfalen. In: *Gewerkschaftliche Bildungspolitik* 34 (1983), H. 1, S. 15–20.
- PRANGE, K.: Zur Revision der Curriculumforschung. In: *Pädagogische Rundschau* 31 (1977), H. 1, S. 95–100.
- RAMSEGER, J.: *Offener Unterricht in der Erprobung: Erfahrungen mit einem didaktischen Modell*. München 1977.
- ROBINSON, S.B.: *Bildungsreform des Curriculum*. Neuwied 1967.
- ROTH, H.: Stimmen die deutschen Lehrpläne noch? In: *Die Deutsche Schule* 60 (1968), H. 2, S. 69–76.
- RÜLCKER, T.: *Bildung, Gesellschaft, Wissenschaft. Eine Einführung in Grundbegriffe, Perspektiven und Grenzen der deutschen Curriculumsdiskussion*. Heidelberg 1976.
- RÜLCKER, T.: Modelle zur Planung und Organisation von Curriculumprozessen. In: HAMEYER, U./FREY, K./HAFT, H. (Hrsg.): *Handbuch der Curriculumforschung*. Weinheim 1983, S. 577–584.
- RUMPF, H.: Divergierende Unterrichtsmuster in der Curriculumentwicklung. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 19 (1973), H. 3, S. 391–416.
- SACHS, W./SCHEILKE, Ch. Th.: Folgeprobleme geschlossener Curricula. In: *Zeitschrift für Pädagogik* 19 (1973), H. 3, S. 375–389.
- Schule im Rechtsstaat*. Band 1: Entwurf für ein Landesschulgesetz. Bericht der Kommission Schulrecht des Deutschen Juristentags. München 1980.
- SPIES, W.: Staatliche Curriculumreform in Nordrhein-Westfalen. In: FREY, K., u. a. (Hrsg.): *Curriculum-Handbuch*. Band I. München 1975, S. 315–323.
- STRITTMATTER, P.: Beteiligungs- und Entscheidungsformen in Curriculumprozessen. In: HAMEYER, U./FREY, K./HAFT, H. (Hrsg.): *Handbuch der Curriculumforschung*. Weinheim 1983, S. 239–247.
- TANNER, D./TANNER, L.: *Curriculum Development. Theory and Practice*. New York, London 1975 (Macmillan Publishing, Collier Macmillan Publ.).
- TENORTH, H.-E.: Bildungsökonomische Beiträge zur Curriculumforschung. In: HAMEYER, U./FREY, K./HAFT, H. (Hrsg.): *Handbuch der Curriculumforschung*. Weinheim 1983, S. 667–677.
- TERHART, E.: Curriculumforschung aufgrund interpretativer Methoden. In: HAMEYER, U./FREY, K./HAFT, H. (Hrsg.): *Handbuch der Curriculumforschung*. Weinheim 1983, S. 533–544.

- TREML, A. K.: 13 Jahre deutsche Curriculumforschung – Ein kritischer Rückblick. Manuskript. Tübingen 1981.
- TÜTKEN, H.: Curriculum. In: Westermanns Pädagogische Beiträge 31 (1979), H. 9, S. 347–352.
- WESTPHALEN, K.: Praxisnahe Curriculumentwicklung. Donauwörth ¹1973.
- WESTPHALEN, K.: Einflüsse der Curriculumforschung auf Bildungsplanung und Bildungsverwaltung. In: HAMEYER, U./FREY, K./HAFT, H. (Hrsg.): Handbuch der Curriculumforschung. Weinheim 1983, S. 723–729.
- ZIMMER, J.: Überlegungen zu einer Legitimierung und Entwicklung vorschulischer Curricula in der BRD. In: ROBINSOHN, S. B. (Hrsg.): Curriculumentwicklung in der Diskussion. Düsseldorf 1972, S. 72–78.
- ZIMMER, J.: Ein Bezugsrahmen vorschulischer Curriculumentwicklung. In: ZIMMER, J. (Hrsg.): Curriculumentwicklung im Vorschulbereich. Band I. München 1973, S. 9–60.
- ZINNECKER, J., u. a.: Die Praxis von Handlungsforschung. Berichte aus einem Schulprojekt. München 1975.

Abstract

Programs of Curriculum Revision under Conflicting Scientific, Political, and Educational Demands

This article gives an account of the present state of curriculum revision in the Federal Republic of Germany. At the end of the 1960s great expectations were generated by programs for revision of the curriculum. This led to a growing criticism of both the status quo of the educational system and of the methodological orientation of main-stream educational science towards the humanities; in contrast, social science-oriented programs for curriculum revision offered to provide a new theoretical basis for pedagogics and its greater practical usefulness. By the end of the 1970s it had become evident that these high expectations could not be met. In order to point out the basic possibilities and difficulties inherent in the programmatics of curriculum revision three of its aspects (i. e., its relation to science, politics, and education) are outlined. A reduction of overly ambitious programs is advocated in order to allow a more effective study of the framework which determines curriculum reforms.

Anschrift des Autors:

Prof. Dr. Will Lüttert, Fakultät für Pädagogik der Universität Bielefeld, Postfach 8640, 4800 Bielefeld 1